

Fernando CARDOSO DE SOUSA

Superior Dom Afonso III institutas • Instituto Superior Dom Afonso III

DĖSTYTOJŲ KŪRYBIŠKUMAS IR EFEKTYVUMAS AUKŠTAJAME MOKSLE: STUDENTŲ IR DĖSTYTOJŲ ĮŽVALGOS

TEACHERS' CREATIVITY AND EFFECTIVENESS IN HIGHER EDUCATION: PERCEPTIONS OF STUDENTS AND FACULTY

Iškilūs dėstytojai turės susitaikyti su lemtimi būti sukompromituoti, izoliuoti, gauti mažesnę atlyginimą ar net būti atleisti iš darbo.

Paul Torrance (*Dėl ko skraidyti?* 1995, p. 113)

Great teachers will have to live with the fate of being fired, discredited, isolated or their funds being withdrawn.

Paul Torrance (*Why Fly?* 1995, p. 113)

SANTRAUKA

Straipsnyje palyginta studentų ir dėstytojų akademinio darbo efektyvumo ir kūrybiškumo samprata. Lyginamoji analizė atlikta remiantis klausimynu, pateiktu 854 aukštosios mokyklos studentams ir 245 dėstytojams, interviu ir dėstytojų, pasižyminčių kūrybišku dėstymu, stebėjimu auditorijoje. Gauti rezultatai rodo, kad studentai, laikydami save akademinės veiklos subjektais labiau nei dėstytojai vertina kūrybiškumą; o analizuojant studijų efektyvumą nustatytas priešingas požiūris. Dėstytojai, kurie šiam tyrimui buvo atrinkti kaip kūrybingi, savo kūrybiškumą vertina panašiai kaip ir jų studentai, tačiau vertinant efektyvumą, jų požiūris panašus į kitų dėstytojų. Kūrybišku dėstymu laikoma geresnių dėstymo būdų paieška, o pastangos, kurias pasitelkus pavyksta sėkmingai tarpusavyje bendrauti, vadinamos kūrybiškomis. Šis tyrimas akivaizdžiai parodė, kad kūrybiškumo esmė glūdi ne atskirose dėstytojo ar studento savybėse, bet jų tarpusavio sąveikoje.

PAGRINDINIŲ SĄVOKŲ APIBRĖŽIMAI

- *Asmeniniai konstruktai* – būdai, kuriais asmuo interpretuoja kai kurių daiktų panašumus ir skirtumus.
- *Atitikimo analizė* – tarpusavio priklausomybės technika, skatinanti dimensijų mažinimą ir žyminti tą suvokimo tipą, kuris paremtas tyrėjo išskiriamomis asociacijomis tarp objektų ir jų deskriptinių savybių bei požymių.
- *Efektivas dėstymas* – sėkmingas dėstymo uždavinių įgyvendinimas, atsižvelgiant į tai kaip juos suvokia kolegos ir administracija, t. y. dėstytojo veiksmų orientavimas į studijų medžiagos parengimą, sutvarkymą, pateikimą ir studentų pasiekimų įvertinimą.
- *Inovacija* – idėjų, procesų, procedūrų ar produktų, kurie asmenų, jų grupių, organizacijų ar visuomenės laikomi naujais

ABSTRACT

Students' and lecturers' perceptions of own effectiveness and creativity as teachers are compared, using a survey questionnaire with a sample of 854 students and 245 lecturers of a higher education institution, together with interviews and class observations of lecturers who were selected as examples of creative teaching. Results indicate that students concentrate more than faculty on creativity when imagining how they would perform as teachers; when effectiveness is considered, the opposite applies. In addition, the lecturers selected as creative score similar to students, as to the perception of their own creativity, and to their peers, as to effectiveness. Teaching creatively is seen by its agents as the search for doing things better, and if the communication process is successful, that attempt is perceived by the students as creative. This research demonstrates that creativity lies not in the teacher, nor in the student, but in the interaction between the two.

DEFINITIONS OF KEY WORDS

- *Personal constructs* – descriptions of ways in which the individual interprets some things as being alike and at the same time different from other things.
- *Correspondence analysis* – an interdependence technique that facilitates dimensional reduction and conducts perceptual mapping, based on the association between objects and a set of descriptive characteristics or attributes specified by the researcher.
- *Effective teaching* – the successful accomplishment of the task aspects of teaching, as perceived by peers and administration, e.g. the teacher's actions aimed at preparing, organising and delivering the content materials, and evaluating the learning that has taken place.
- *Innovation* – the production, adoption, implementation, diffusion, or commercialisation of ideas, processes, products or

ir naudingais, kūrimas, pritaikymas, įgyvendinimas, sklaida ar pardavimas.

- *Kelly asmeninio konstrukto teorija* – teigianti, kad asmens veikla yra psichologiškai orientuojama pagal tai, kaip jis ar ji numato įvykius.

- *Kūrybiškas dėstymas* – sėkmingas dėstytojų ir studentų bendravimas, kuris studentų laikomas originaliu ir vertingu ir kuris padeda jiems tobulėti bei pasitikti naujus iššūkius.

- *Kūrybiškumas* – bet koks kūrėjo atliktas originalus veiksmas, atitinkantis jo tikslus.

- *Lentelė (duomenų išdėstymas)* – bet kuri matricos pavidalo užduočių klasifikavimo forma, leidžianti vertinti sąryšius tarp konstrukto ir pirminių duomenų.

- *Vaidmuo* – būdas asmenį įtraukti į organizuotus sąveikos modelius, kurių metu jis plėtoja jo asmenybei reikšmingas prasmes.

ĮVADAS

Paul Torrance žodžiai verčia susimąstyti, kodėl atsitinka būtent taip, o ne priešingai ir ar visada taip bus.

Mes linkę manyti, kad tai, kas didiesiems mokytojams (mokytoju šiame straipsnyje vadinamas profesorius ar dėstytojas) nutiko praeityje, nebūdinga dabartinei Vakarų civilizacijai, kuri pasižymi atvirumu, kūrybiškumu ir inovatyvumu. Net pripažįstant, kad universiteto, kaip ir bet kurios kitos sudėtingos viešos organizacijos darbuotojai (dėstytojai ir administracija), gali būti linkę atsakyti dėstytojų, savo inovacijomis galinčių sistemą išbalansuoti, vis dėlto kyla klausimas, ar kūrybingas dėstytojas gali būti pripažintas bent jau studentų? Ar pastebimi pripažinimo skirtumai palyginus katedras, kursus, studijų metus ar kitus kintamuosius?

Norint atsakyti į šiuos klausimus reikia gerai suvokti, kas yra kūrybiškumas ir koks turi būti kūrybiškas dėstymas, kaip jis dera su šiuolaikinio universiteto vaidmeniu ir tendencijomis; kaip dėstytojo vaidmuo, kuris atitiktų studentų, kolegų bei administracijos poreikius, yra konstruojamas ir atliekamas. Toks suvokimas gali padėti palyginti konservatyviai organizacijai – universitetui, – lengviau pripažinti tikrai kūrybingą dėstytoją ir padėti jam efektyviau suderinti studentų ir kolegų poreikius.

Straipsnis skiriamas aukštųjų mokyklų dėstytojams, siekiantiems tokio kūrybiško požiūrio į dėstymą, kurį studentai ir akademinis personalas galėtų pavadinti efektyviu. Šio straipsnio tikslas yra palyginti dėstytojų ir studentų efektyvumo ir kūrybiškumo savivokas studijų procese ir atsakyti į svarbiausią klausimą: *ar skiriasi dėstytojų ir studentų suvokimas apie dėstymo kūrybiškumą ir efektyvumą?*

procedures, perceived as new and useful by individuals, groups, organisations or societies.

- *Kelly's personal construct theory* – a person's processes are psychologically channelled by the ways in which he or she anticipates events.

- *Creative teaching* – a successful communication process between teachers and students, which is perceived by the students as novel and valuable in helping them to develop and to be ready to face new challenges.

- *Creativity* – anything that someone does in a way that is original to the creator and that is appropriate to the purpose or goal of the creator.

- *Grid* – any form of sorting task which allows for the assessment of relationships between constructs and which yields these primary data in matrix form.

- *Role* – the way an individual becomes incorporated into organised patterns of interaction, conducted in terms of meanings persons develop in the course of their conduct (*symbols*).

INTRODUCTION

Paul Torrance's words have made me wonder why it is not precisely the opposite that happens, and whether it will always be like this.

We tend to think that what happened to great teachers (*teacher* is used in this text to mean professors, or lecturers) in the past would not fit in with today's western civilisation and its openness to creativity and innovation. Even admitting that the university staff (faculty and administration), as in any other complex public organisation, would tend to reject teachers who might unbalance the system by bringing in too many innovations, could a creative teacher be better accepted at least by the student population? Would there be differences in this acceptance according to the department, course, course year or other variables?

Trying to answer all these questions requires a deep understanding of what is meant by creativity and creative teaching, how it fits in with the role and tendencies of today's university; and how one constructs and performs the role of a teacher, in such a way that it meets the requirements of the student, as well as the requirements of peers and superiors. This understanding can contribute to an easier acceptance of the truly creative teacher by a rather conservative organisation such as the university, and to help the creative teacher to balance more effectively the requirements of students and peers.

This article is therefore dedicated to teachers in higher education who would like to pursue creative approaches to teaching, and to be seen as effective by both students and staff. And so it aims at comparing the ways both teachers and students perceive their own effectiveness and creativity in teaching, in an attempt to answer the main question of this research: *do students and faculty perceive creativity and effectiveness in teaching in different ways?*

1 KŪRYBIŠKUMO KONSTRUKTAS

Svarbi problema yra kūrybiškumo interpretacijos ir jo vertinimo skirtumai. Kaip teigia Woodman ir Schoenfeld (1990), *kūrybiškumas* gali būti laikomas socialine sąvoka, žmonių nusakoma implicitinėmis¹ teorijomis, arba teoriniu konstruktu, išplėtotu šios srities tyrėjų.

Atidžiai išanalizavus Kasof (1995) teiginius ir aptarus teorinius apibrėžimus galima daryti išvadą, kad kūrybiškumo konstruktas buvo (ir vis dar yra) vartojamas mokslinėje literatūroje siekiant apibrėžti kažką, kas suvokiama kitų. Amabile (1983) tvirtina, kad *produktas ar atsakas yra kūrybiškas tiek, kiek atitinkami nepriklausomi stebėtojai neprieštarauja, kad jis yra kūrybiškas. <...> ir jis gali būti laikomas procesu, kurio metu kažkas, taip vertinamas, yra sukuriama*. Pasak Stein (1953; 1984; 1994) *kūrybiškumas yra procesas, kuris išsiskiria originalumu, yra laikomas naudingu, logišku arba tam tikru metu tenkina nemažą grupę kitų žmonių*. Šie pavyzdžiai rodo, kad kažkas gali būti pavadinta kūrybiškumu bendravimo procesui pasisekus.

Kūrybiškumas, kaip bendravimo proceso išdava, yra suvokiamas kaip kažkas nauja ir naudinga kitiems, o ne kūrėjui; arba kaip *idėjos postūmis naudojimui* (Kanter, 1983; West ir Farr, 1990), kūrybiškumo, kaip asmeninės sąvokos, žmonių pasitelkiamos savo veiksmams bet kuriuo metu apibūdinti, pripažinimas, tam tikra prasme yra kūrybiškumo implicitinių teorijų taikymas. Ji glūdi suvokime to, kaip kiekvienas žmogus tvarko ir apibendrina realybės suvokimą savyje. Siekiant meistriškumo ir tobulumo, kiekvieno individualaus akto raiška ir dalijimasis su kitais tampa svarbiausiomis kūrybiškumo konstrukto šerdies dalimis, kurios atitinkamai gali apimti platesnę veiklą, produktų, procesų ir raiškos sferą.

Kiti autoriai, pvz., Baer (1997), Runco (1998), Kokot ir Colman (1997), kūrybiškumą laiko asmeniniu konstruktu. Pavyzdžiui, Baer (1997), kūrybiškumu vadina *tai, kas, kūrėjo manymu, yra padaryta originaliu būdu ir kas atitinka kūrėjo tikslus ir uždavinius*. Kūrybiškumo, kaip asmeninės sąvokos, žmonių pasitelkiamos savo veiksmams bet kuriuo metu apibūdinti, pripažinimas, tam tikra prasme yra kūrybiškumo implicitinių teorijų taikymas. Ji glūdi suvokime to, kaip kiekvienas žmogus tvarko ir apibendrina realybės suvokimą savyje. Siekiant meistriškumo ir tobulumo, kiekvieno individualaus akto raiška ir dalijimasis su kitais tampa svarbiausiomis kūrybiškumo konstrukto šerdies dalimis, kurios atitinkamai gali apimti platesnę veiklą, produktų, procesų ir raiškos sferą.

Tik po sėkmingo kūrėjo (ar jo sukurto produkto poveikio) ir vertintojų arba auditorijos bendravimo, kūrybiškumas tarsi įgyja visą prasmę, nors jo esmė slypi kūrėjo ir produkto bendravime. Inovacija greičiausiai labiau tiktų apibūdinti tai atsiradusiai ypatybei, kuri auditorijos priskiriama produktui.

1 THE CONSTRUCT OF CREATIVITY

One of the first difficulties is that not everyone interprets and values creativity the same way. In fact, as Woodman & Schoenfeld (1990) recall, the term *creativity* can be seen either as a social concept, expressed by people's implicit theories, or as a theoretical construct, developed by researchers in the field.

Considering the theoretical definitions, and after carefully analysing the propositions evidenced by Kasof (1995), it is possible to conclude that the construct of creativity was (and still is) used in the scientific literature to designate something perceived by others. Amabile (1983) states that *a product or response is creative to the extent that appropriate observers independently agree it is creative. ...and it can also be regarded as the process by which something so judged is produced*. Stein (1953; 1984; 1994) maintains that *creativity is a process that results in novelty which is accepted as useful, tenable, or satisfying by a significant group of others at some point in time*. These examples illustrate what can only be designated as creativity, after a successful *communication process*.

As the product of that communication process, creativity appears connected to what is perceived as new and useful by someone other than its originator, or as the *putting to use of an idea* (Kanter, 1983; West & Farr, 1990), in the domains of production, adoption, implementation, diffusion, or commercialisation of creations (Kaufmann, 1993; Rogers, 1983; Spence, 1994). In these cases, creativity is seen as *innovation*.

Others, like Baer (1997), Runco (1998), Kokot & Colman (1997) see creativity as a personal construct. Baer (1997), for example, considers creativity to be *anything that someone does in a way that is original to the creator and that is appropriate to the purpose or goal of the creator*. Recognising creativity as a personal concept, used by people to describe their acts at any moment, is in a sense using implicit theories of creativity. It lies in how each individual organises and incorporates the perception of reality in his or her own self. Striving for mastery and perfection, the expression of one's own individuality and sharing with others, become essential parts of the core construct of creativity, which may, then, encompass a wider array of activities, products, processes and performances.

Creativity seems then to acquire its full meaning only after a successful process of communication between the creator (or the product) and the judges or audience, even though its essence lies in the communication between the creator and the product. Innovation seems to be more appropriate to designate the resulting attribution made by the audience apropos the product.

¹ t. y. aiškiai neįvardintomis arba vadinamosiomis „subjektyviomis teorijomis.“

Taigi kūrybiškumas gali būti charakterizuojamas tik pasitelkus socialinius kultūrinius vertinimus ir todėl yra priklausomas nuo konteksto. Pasak Csikszentmihalyi (1991), *kūrybiškumas nėra kūrėjo ar kūrinio ypatumas, jis slypi kūrėjo ir tam tikros srities vartotojo, pasirenkančio arba atmetančio originalius produktus, sąveikoje.*

Tad teorinis kūrybiškumo konstruktas paremtas žmonių implicitinėmis kūrybiškumo teorijomis, t. y. būdais, kuriais jie vertina tam tikrą produktą, procesą, asmenį, kaip atitinkančius jų kūrybiškumo koncepcijas.

2

KŪRYBIŠKO IR EFEKTYVAUS DĖSTYMO KONSTRUKTAI

Diskusijose apie kūrybiškumą, stokojama teorinio kūrybiškumo konstrukto pagrįstumo, tačiau vartojama kasdieninėje nespecialistų kalboje ši sąvoka, tampa prasminga. Kadangi mūsų tyrimas orientuotas į dėstymą aukštojoje mokykloje, šis atskyrimas gali pasidaryti dar painesnis dėl skirtingo akademinio personalo užimtumo studijų ir tyrimų srityse.

Torrance (1962; 1968), Torrance ir Myers (1976), Cropley (1992) ir Walberg (1991) kūrybišką dėstymą sieja su tam tikrais požymiais, elgsena ir ypatingų metodų, kurių įvairovė ir sudėtingumas menkina šios sąvokos teorinio konstrukto euristinę vertę, taikymu auditorijoje. Kūrybišką dėstymą linkstama painioti su *efektyviu dėstymu, kai galvoje turimas priemonių ar užduočių pateikimas* (t. y. užduočių parengimas ir jų pateikimas, studentų pasiekimų įvertinimas, kurso planavimas), o dėstytojo ir auditorijos charakteristikos tampa panašios į *idealaus dėstytojo* įvaizdžio paaiskškas (Mackinnon, 1978; Sundre, 1990).

Kitas būdas charakterizuoti kūrybišką ir efektyvų dėstymą yra jų supriešinimas su tam tikrais būdais ar metodais, pvz., *tradiciniu („dėstytojas centre“)* metodu paskaitoje, aprašytas Isaksen ir Parnes (1992). Pirmojo privalumai lyginami su antrojo trūkumais pateikiant skirtingo dėstymo koncepcijų vertinimus; tai sukelia nesibaigiančias šių dėstymo būdų šalininkų ir oponentų diskusijas (pvz., Zeichner ir Liston, 1996; Cropley, 1992). Todėl kūrybišką ir efektyvų dėstymą yra sudėtinga apibrėžti pasitelkus metodų, ar specialios metodikos analizę. Neabejotina tik tai, kad kūrybiškas ir efektyvus dėstymas gali būti nustatomas pagal studentų studijų rezultatus.

Vadinasi, literatūroje dažniau aptinkama apibūdinimų, koks dėstymas nėra kūrybiškas ar efektyvus, nei koks dėstymas laikytinas kūrybišku. Šioje diskusijoje visada egzistuoja idealaus dėstytojo „spąstai“, t. y. konstruojamas dėstymo standartas, kurio beveik neįmano-

As a consequence, creativity can only be measured through socio-cultural judgements, and is therefore context-dependent. Quoting Csikszentmihalyi (1991), *creativity is located in neither the creator nor the creative product but rather in the interaction between the creator and the field's gatekeeper who selectively retains or rejects original products.*

This way, the theoretical construct of creativity relies on people's implicit theories of creativity, i.e. in the ways they consider a specific product, person or process as representative of their conceptions of creativity.

2

THE CONSTRUCTS OF CREATIVE AND EFFECTIVE TEACHING

As when referring to creativity, *creative teaching* is seen as lacking construct validity, while the concept used by lay persons carries meaning in everyday speech. As the research addresses the teaching in higher education, this distinction may even become more confusing due to the differing occupations of the faculty: teaching and research.

For authors like Torrance (1962; 1968), Torrance & Myers (1976), Cropley (1992), and Walberg (1991), creative teaching appears connected to certain traits, characteristics, behaviours and, especially, to techniques, methods and classroom arrangements, whose variety and complexity tend to make the term lose its heuristic value as a theoretical construct. Creative teaching also tends to be confused with *effective teaching*, in the instrumental or task aspects (e.g. lesson preparation and delivering, student evaluation, course planning), where descriptions of teacher and classroom characteristics appear as similar, while pursuing the *ideal teacher* image (Mackinnon, 1978; Sundre, 1990).

Another way to characterise creative teaching and effective teaching is opposing them to certain styles or methods, like *traditional, or teacher-centred*, as in Isaksen & Parnes (1992), comparing the best of the former with the worst of the latter, introducing judgements about different conceptions of teaching; it thus leads to a never-ending discussion between proponents and detractors about each type of teaching (e.g. Zeichner & Liston, 1996; Cropley, 1992). Creative teaching and effective teaching are thus difficult to define through the analysis of the style, method, or specific techniques. Nevertheless, uncreative and ineffective ways of teaching may be easier to define simply by realising the absence of a style, method or technique. And creative and effective teaching may, of course, be distinguished from uncreative and ineffective teaching according to the results produced in the learning of the students.

ma pasiekti, kad ir koks dėstytojo pasirengimas ar atkylumas būtų.

Nors literatūroje ir pasigendama objektyvios kūrybiško dėstymo sampratos, tikėtina, kad žmonės kūrybišką dėstymą suvokia objektyviau nei efektyvų dėstymą. Be to, kaip nurodoma Spector (1983) geras dėstytojas yra tas, kuris stengiasi tobulėti darbe, o tai, kaip jau minėta pirmame skyriuje, yra kūrybiškos elgsenos atitikmuo, kuris, anot Trow (1997), žmogaus yra matomas tam tikru būdu. Netgi originalumas nėra svarbu, o tik gerai atliktas darbas ir pagarbus elgesys su studentais. Gerai atliekamas darbas gali būti įsivaizduojamas kaip mąstymas paskaitos tekste esančiomis pagrindinėmis sąvokomis siekiant nustatyti alternatyvius jų perteikimo studentams būdus (Zeichner ir Liston, 1996). Kūrybiškumas, suprantamas kaip savivoka, yra nukreiptas į tobulėjimą ar tobulumą (gyvenimo tikslą, kaip aiškina Sanford, 1998), o kūrybiškumo, efektyvumo, ar meistriškumo prasmę jam suteikia tie, kurie vertina asmens veiksmus, šiuo atveju studentai ir aukštosios mokyklos personalas.

Stebėtojai, manydami, kad vienas ar kitas žmogus yra kūrybiškas, gali laikyti jo kūrybiškumą efektyviu arba neefektyviu. Todėl (tai priklauso ir nuo stebėtojo) tikėtina, kad kūrybiškumas glūdi efektyviame dėstyme. Tačiau kūrybiškas dėstymas gali atsidurti ir už efektyvaus dėstymo koncepcijos ribų. Kaip dėstymo fenomeno specifinis požymis, kūrybiškas dėstymas yra svarbesnis kriterijus vertinant dėstymo gebėjimus: studentai linkę teikti prioritetą *santykių* veiksniams, o kolegos akcentuoja *užduočių* veiksmus, kurie labiau susiję su efektyvumu ar inovacija dėstyme. Money (1992) laikosi nuomonės, kad dėstytojai ir studentai skirtingai suvokia, kas yra svarbu studijų procese. Skirtumus gali lemti ir studentų klausomas kursas. Abeles (1997) aiškina, kad studentai ir dėstytojai skirtingai suvokia dėstytojų gebėjimų raišką: studentai tuos gebėjimus sunkiai atskiria; be to, veiksnys, vadinamas *Santykiais* (skirtas visiems panaudotų priemonių neatitikimams paaiškinti) teigiamai koreliuoja su kitu veiksnium – *bendruoju kompetentingumu*. Be to, tikrai kūrybingas dėstytojas gali suderinti dėstytojų ir studentų sampratą apie tai, kas yra svarbu dėstymo procese.

Vadinasi, galimi tokie tyrimo teiginiai:

1. Studentai mano, kad jie, būdami dėstytojais, būtų kūrybingesni palyginti su jų dabartinių dėstytojų nuomone apie save kūrybiško dėstymo požiūriu (orientuota į santykius).

2. Dėstytojai laiko save efektyvesniais dėstytojais už tuos studentus, kurie save įsivaizduoja dėstytojais.

3. Dėstytojai, kurie studentų laikomi kūrybiškais, kūrybiškumo dėstyme požiūriu linkę suvokti save pa-

This way, the literature contributes more to the definition of what creative teaching and effective teaching are not, rather than what they are. In that discussion the ideal teacher “trap” is always present, i.e. construing a standard of teaching almost impossible to reach by any person, no matter what their training and persistence.

Even though the literature does not provide for more objectivity in the understanding what creative teaching really is, it is possible that people perceive creative teaching in a more objective way than they do effective teaching. In the end, as Spector (1983) points out, a good teacher is simply one who has continued to grow; one who tries to improve in the job, which, as discussed in the first section, is the equivalent to creative behaviour, as seen through the eyes of the individual, in such a specific way that, as Trow (1997) explains, not even originality is important, but only doing the job well and treating the students respectfully. Doing the job well may be represented by thinking through the key ideas in the text or lesson and identifying the alternative ways of presenting them to students (Zeichner & Liston, 1996). Seen as self-perception, creativity is directed towards improvement, or perfection (the goal of life, as explained by Sanford, 1998), and it acquires the meaning of creativity, effectiveness, or excellence according to those who evaluate the action of the individual, namely the students and the faculty.

Besides considering the individual creative, the observers may or may not regard that individual as effective. And so, depending on the observer, it is likely that creative teaching is included in effective teaching, but the opposite may also be the case, when creative teaching is placed outside the effective teaching concept. Seen as an attributed phenomenon, creative teaching is probably just a more demanding criterion for evaluating teaching abilities: the student tends to favour relationship factors, while faculty's perceptions tend to rely more on task factors, more connected with effectiveness, or to innovation in research. Money (1992), for example, supports that teachers and students have different perceptions as to what matters in teaching, and that differences may also arise between students from different courses. Abeles (1997), revealed that students and staff differ in their perceptions of faculty performance abilities, with the former experiencing some difficulty in discriminating among these abilities; also that a factor designated *Rapport* (responsible for the explanation of almost all variance in the instrument used), correlated positively with another factor named *General Competence*. Finally, the true creative teacher may well be at a balance between students' and staff's perceptions as to what matters in teaching.

Therefore, the following research propositions are possible:

našiai kaip studentai, o efektyvumo požiūriu panašiai kaip kiti dėstytojai.

Šie teiginiai buvo patikrinti instrumentu, paremtu Kelly *asmeninio konstrukto teorija* (Kelly, 1963), kurioje teigiama, kad realūs įvykiai žmonių interpretuojami skirtingais būdais, o šios interpretacijos konkrečiam žmogui yra taip pat realios. Taigi mintys ar idėjos apie išorinius dalykus turi realybę, kuri gali būti tiek pat įtikinanti, kiek patys daiktai, o žmonės skiriasi savo gebėjimais reprezentuoti aplinką skirtingais būdais. Laikydami apibrėžime išsakytos nuomonės, kad žmonės yra aktyvūs tam tikru būdu, Kelly teigia, kad žmogus siekia numatyti įvykius ir kad įvykių numatymo būdai, kaip asmeniniai konstruktai, reguliuoja jo paskatas, t. y. būdus, pagal kuriuos daiktai yra laikomi panašūs ir tuo pačiu skirtingi (pvz., juodas ir nejuodas; nebaltais; baltas). Ši įvykių konstrukcija gali būti vertinama pasitelkus tam tikrą priemonę, vadinamąją *visuminės apklausos lentelę* (angl. *Repertory Grid*).

Gammack ir Stephens (1994) aprašyti svarbiausi visuminės apklausos lentelės komponentai yra *konstruktai ir elementai*. Konstruktas gali būti apibūdintas kaip dvipolė abstrakcija, kuri pritaikoma apibendrinant, suteikiant prasmę ar laukiant įvykio. Elementai yra daiktai, žmonės ar įvykiai, kurie konstrukte abstrahuojami. Konstrukto teorijos požiūriu bet kuris konstruktas gali būti aukštesnio lygmens konstrukto elementu atsižvelgiant į naudingumo skalę. Pasak Stewart, Stewart ir Fonda (1981), elementais gali būti daiktavardžiai, veiksmažodžiai, žmonės, įvykiai, objektai įvairi veikla; juose neturi būti jokių abstrakcijų, būdvardžių ir prieveiksmių.

3 METODAS

3.1. TYRIMO DALYVIAI

Tyrime dalyvavo 854 pagrindinių studijų paskutinio kurso studentai ir 245 dėstytojai iš Lisabonos politechnikos instituto (*Instituto Politécnico de Lisboa* (IPL) septynių politechnikos mokyklų. Lisabonos politechnikos institutą sudaro iš dalies nepriklausomos, geografiškai ne vienoje vietoje esančios atskirtos Muzikos, Dramos ir kino, Šokių, Mokytojų rengimo, Žiniasklaidos studijų, Būhalterijos ir administravimo bei Inžinerijos mokyklos, kuriose mokosi 8068 studentai ir dirba 812 dėstytojų.

3.2. TYRIMO PRIEMONĖS

Kiekybiniais duomenims sukaupiti buvo taikyta 16 klausimų dvifaktoris (užduotis/efektyvumas, santykiai/kūrybingumas) Likerto skalės penkių balų anketa, sudaryta, taikant Kelly visuminės apklausos lentelės metodiką. Anketa sudaryta iš 16 kintamųjų.

1. Students think they would be more creative as teachers than their actual lecturers think of themselves, in terms of creative teaching (relation oriented).

2. Lecturers perceive themselves more effective (task oriented) as teachers, than students think they would be, if they were teachers.

3. Lecturers considered creative by the students tend to perceive themselves close to students, in creativity in teaching, and close to faculty, in effectiveness.

The propositions were tested with an instrument based on the principles of Kelly's personal construct theory (Kelly, 1963), which postulates that real events are interpreted by people in different ways, and these interpretations are equally real to the individual under consideration, so that thoughts or ideas about external things have a reality which may be as convincing as the things themselves, and people are distinguished by their capacity to represent the environment in different ways. Assuming that people are, by definition, active and motivated in some way, Kelly considers that man seeks prediction, and that his motion is controlled by the ways in which events are anticipated, as defined by personal constructs, that is to say, the way in which some things are interpreted as being alike and at the same time different from other things (e.g. black vs. not black; not white; white). This construction of events may be appreciated by the use of an instrument called the Repertory Grid.

As Gammack & Stephens (1994) describe, the basic components of a grid are constructs and elements. A construct may be described as a bipolar abstraction which a person uses to summarise, give meaning to and anticipate events. Elements are the things, people or events which are abstracted by a construct and, in construct theory terms, any construct can be an element within the range of convenience of a more superordinate construct. According to Stewart, Stewart & Fonda (1981), elements can be nouns and verbs, people, events, objects and activities within which all abstractions, adjectives or adverbs must be avoided.

3 METHOD

3.1. SUBJECTS

The subjects were 854 students and 245 lecturers of undergraduate courses, in the seven polytechnic Schools of the *Instituto Politécnico de Lisboa* (IPL) [Lisbon Polytechnic Institute]. The IPL is made up of semi-independent, geographically separated Schools of Music, Drama and Cinema, Dance, Teacher Training, Media Studies, Accountancy and Administration, and Engineering, representing, a population of 8 068 students and 812 lecturers.

Anketa buvo sukurta, remiantis daugybe transformacijų, pvz., pradinė, apima 56 priešingus konstruktus (112 elgsenos apibūdinimų), siejamus su kūrybingu ir nekūrybingu dėstyto elgsenos tipu; konstruktai buvo palyginti su teorinėmis jų charakteristikomis, bandant aptikti, ar nebuvo praleistas svarbus elgsenos tipas iš keturių bendrų svarstomų kategorijų (1 – *tyrimai ir dėstyimas*, 2 – *etika ir santykiai*, 3 – *studentų vertinimas* ir 4 – *asmeninės charakteristikos*). Kiekvienas konstruktas buvo vertinamas remiantis keturiais elementais: *kūrybingas dėstytojas*, *nekūrybingas dėstytojas*, *kaip aš įsivaizduoju, koks aš būčiau dėstytojas* (anketa studentams) *ar koks aš esu dėstytojas* (anketa dėstytojams); *kokių dėstytojų norėčiau būti?*

Remiantis pagrįstumo tyrimais, atliktais Sousa (1999), nustatyta, kad anketa pasižymi pagrįstumu (t. y. galimybė išskirti grupes; varimax faktorių rotacijos konvergencija), taip pat patikimumu (vidinis nuoseklumas ir laikinas stabilumas daugiau kaip 75 kiekviename faktoriuje). Anketa parodė gerą konstrukto pagrįstumą palyginus su trimis kitomis žinomomis priemonėmis. Dvi iš jų pasiūlytos Jesuino (1987): Lyderio elgsenos apibūdinimo klausimynas (LEAK XII Forma, angl. LBDQ – *Leader Behaviour Description Questionnaire*) ir SDGS – *Sisteminis daugiapakopis grupės stebėjimas* (angl. SYMLOG – *Systematic Multiple Level Observation of Groups*); o dar viena, susijusi su kūrybiško dėstyto aukštajame moksle vertinimu, – Eunice Alencar klausimynas (Alencar, 1994).

3.3. TYRIMO METODIKA

Kiekvienos mokyklos akademinis personalas gavo anketą kartu su laišku, kuriame paaiškintas jos tikslas ir turinys. Apie 27 proc. dėstytojų (245) anketas grąžino. Studentams anketos buvo pateiktos užsiėmimų pradžioje arba pabaigoje savanoriškai tarpininkaujant dėstytojams arba studentų atstovybės nariams. Buvo grąžintos 854 teisingai užpildytos anketos, kurios apėmė 11 proc. visų studentų skaičiaus. Grąžintos anketos sudarė kiekvienos mokyklos reprezentatyvią imtį, esančią žemiau .05 pasikliautinojo intervalo.

Studentų atstovybė, *remdamasi studentų, dalyvavusių susitikime, bendru sutarimu*, taip pat buvo įtraukta į *kūrybiškų dėstytojų sąrašo sudarymą*. Kūrybiškumo ar kūrybiško dėstyto apibrėžimas pateiktas nebuvo, taip pat nebuvo apibrėžtas dėstytojų skaičius. Siekta aprėpti kuo daugiau dėstytojų, sąrašai gauti po susitikimų su skirtingų kursų ir ne tų pačių studijų metų studentais.

Studentai nurodė 62 dėstytojus (iš 812) kaip kūrybiško dėstyto atstovus. Iš jų 23 dėstytojai buvo atrinkti ir apklausti. Interviu klausimai sutapo su anketos klausimais: *Kodėl, jūsų nuomone, jūs buvote studentų išrinkti? Kaip charakterizotumėte kūrybingą dėstytoją? Kaip cha-*

3.2. INSTRUMENT

A 16-item, two-factor structure (task/effectiveness; relation/creativity), 5 – point Likert-type questionnaire, built using Kelly's grid procedures, was used to collect quantitative data.

The instrument resulted from a series of transformations of an initial one with 56 opposite constructs (112 behavioural descriptions), related to creative/non-creative teaching behaviours, that were compared against theoretical descriptions to see if any important behaviour had been left out of the four general categories considered (1 – *scientific and pedagogic*, 2 – *ethics and relationship*, 3 – *student evaluation*, and 4 – *personal characteristics*). Each construct was rated in four elements: *The creative teacher*; *The non creative teacher*; *As I think I would be as a teacher* (students' questionnaire); or *As I think I am as a teacher* (lecturers' questionnaire); and *How I would like to be as a teacher*.

From the validation studies described by Sousa (1999), it was possible to conclude of the instrument's good construct validity (e.g. ability to discriminate among groups; convergence in varimax rotation of factors), as well as reliability (internal consistency and temporal stability above 75, in each factor). It also demonstrated good construct-related validity against three known instruments: two of them proposed by Jesuino (1987): the *Leader Behaviour Description Questionnaire* – Form XII (LBDQ), and the *SYMLOG* (Systematic Multiple Level Observation of Groups); and one concerning the evaluation of creative teaching in higher education – Eunice Alencar's Questionnaire (Alencar, 1994).

3.3. PROCEDURE

In every School each faculty member received a questionnaire together with a letter explaining its content and purpose. About 27 percent of the faculty (245) returned the questionnaire correctly filled in. As to the students, the questionnaires were administered either by lecturers who volunteered to do so, at the end or in the beginning of their classes, or by members of the students' union. Using this procedure, it was possible to obtain 854 questionnaires correctly filled in, thus representing almost 11 percent of the student population. The questionnaires obtained allowed for representative samples in each school, below the .05 confidence interval.

Meanwhile, each students' union was approached in order to *draw up a list of lecturers considered creative as teachers, about which it was possible to obtain a consensus among the students who were present at the meeting*. No definition of creativity or creative teaching was provided, nor a specific number of lecturers demanded, and the lists were obtained after meetings with students of each course and year, so that all possible teachers could be taken into consideration.

From a total of 62 (out of 812) lecturers selected by the students as examples of creative teaching, 23 were

rakterizuotumėte nekūrybingą dėstytoją? Ką manote apie save kaip dėstytoją? Kokių dėstytojų norėtumėte būti? Po interviu kiekvieno apklausoje dalyvavusio dėstytojo paskaita buvo stebima ir kiekvienas įvykis, veiksmas ar sąveika, atitinkanti tyrimo sritį, buvo fiksuojama. Iš 23 interviu atitikimo analizei buvo pateikti šeši, taip pat buvo pateikti šešių dėstytojų, kurie nepateko į kūrybingų dėstytojų sąrašą ir kurie buvo pasirinkti atsitiktine tvarka, interviu.

4

REZULTATAI

4.1. APRAŠOMOJI ANALIZĖ

Turint galvoje, kad kiekvieno klausimo atsakymas galėjo būti vertinamas nuo 1 iki 5, gauti rezultatai parodė tiriamųjų pritarimą mintims apie kūrybiško ir efektyvaus dėstymo konstravimą: kiekvieno atsakymo į klausimą vidurkis nesiekė 3.00 (kuo vidurkis artimesnis 1.00, tuo geriau atspindi kūrybiško ir efektyvaus dėstymo idealą). Tačiau vidurkiai, kurie apibūdina idealų kūrybingo dėstytojo paveikslą, kaip ir tikėtasi, nepriartėjo prie absoliutaus kūrybingo dėstytojo rezultato (1.00). Didžiausi skirtumai tarp kintamųjų vidurkių nustatyti atsakant į tuos klausimus, kurie nusako elgseną, labiau priklausančią nuo išorinių aplinkybių (pvz., laiko stoka, per didelis studentų skaičius, menka infrastruktūra, skurdi studijų medžiaga) nei nuo dėstytojo gebėjimų.

Remiantis faktu, kad buvo privaloma įvertinti veiksnio struktūros atitikimą kiekvienai tiriamai grupei (dėstytojams ir studentams) atskirai, patvirtintas dviejų veiksmų modelis, pasitelkus *užduoties* (efektyvumas) ir *santykių* (kūrybiškumas) poskales su atitinkamu klausimų skaičiumi. Patvirtinančios faktorinės analizės rezultatai su dviem koreliuojančiais veiksniais parodė, kad pritaikius dviejų veiksmų modeli gauti duomenys geriau atitinka studentų imtį abiejuose elementuose ($GFI^2=.95$; $AGFI^3=.93$; $RMSEA^4=.06$; Pop. Gamma Index⁵ $=.96$). Dėstytojų imties atitikimas nėra toks akiivaizdus ($GFI=.91$; $AGFI=.88$; $RMSEA=.06$; Pop. Gamma Index $=.95$), o tai rodo, kad dėstytojams paaiškinti sąvokas yra sudėtingiau nei studentams.

Remiantis standartais, kuriuos apibrėžė Hair, Anderson, Tatham ir Black (1987), bei Long (1983), gauti rezultatai atspindi tai, kad dviejų veiksmų modelis gerai atitinka imtį (GFI ir $AGFI$ daugiau negu .90; $RMSEA$ tarp .05 ir .08; ir Pop. Gamma Index aukštesnis nei .95)

² Tinkamumo gerumo indeksas (angl. *Goodness of Fitness Index*)

³ Pakoreguotas tinkamumo gerumo indeksas (angl. *Adjusted Goodness of Fitness*)

⁴ Kvadratinės šaknies vidurkio apytikslė paklaida (angl. *Root Mean Square Error of Approximation*)

⁵ Apytikslis tiriamos populiacijos tinkamumo gerumo indeksas (angl. *Population Gamma Index*)

interviewed. The interview questions coincided with the questionnaire, and were: *Why do you think you were chosen as creative by the students?*, *How do you characterise a creative teacher?*, *And a non-creative one?*, *How do you see yourself as a lecturer?*, and *How would you like to be, as a lecturer?* After each interview, the performance in class of the interviewee was subjected to observation, and any event, act or interaction which could fit into the scope of the investigation registered. From these 23 interviews, six were submitted to a correspondence analysis, as well as six interviews to teachers not selected as examples of creativity, taken at random.

4

RESULTS

4.1. DESCRIPTIVE ANALYSIS

Recalling that each item could be rated from 1 to 5, results showed the agreement of the subjects with the construction of the idea of creative and of effective teaching, since every item's mean score was below 3.00 (the closer the score was to 1.00, the closer it was to creativity or to effectiveness in teaching). Nevertheless, the mean scores that characterised the ideal image of the creative teacher, and that of the effective teacher, were not as close to the absolute creative and effective score (1.00) as expected. The widest differences between item means occurred in items describing behaviours more dependent on outside constraints (e.g. lack of time, too many students, poor facilities, poor materials) than on teacher's abilities.

Given the fact that it was necessary to appreciate the fit of the factor structure to each population (teachers and students) separately, a confirmation of the two-factor model was drawn up, using task (effectiveness) and relationship (creativity) subscales with the respective pool of items. The results of the confirmatory factor analyses, with two correlated factors, indicate that the two-factor model provides a stronger fit of the data to the students' sample, in both elements ($GFI^1=.95$; $AGFI^2=.93$; $RMSEA^3=.06$; Pop. Gamma Index⁴ $=.96$). As to the lecturers' sample, the fit is not so good ($GFI=.91$; $AGFI=.88$; $RMSEA=.06$; Pop. Gamma Index $=.95$), which stresses the fact that the concepts are more difficult to clarify for the faculty rather than for the students.

According to standards defined by Hair, Anderson, Tatham & Black (1987), and Long (1983), the results indicate that the two-factor model provides a good fit of the data to the sample (GFI and $AGFI$ greater than .90; $RMSEA$ between .05 and .08; and Pop. Gamma Index higher than .95)

¹ *Goodness of Fitness Index*

² *Adjusted Goodness of Fitness Index*

³ *Root Mean Square Error of Approximation*

⁴ *Population Gamma Index*

4.2. DĖSTYTOJŲ IR STUDENTŲ SKIRTUMAI

Taikant abi poskales (užduotis/efektyvumas ir santykiai/kūrybiškumas), buvo atlikta įvairi duomenų neatitikimo analizė. Kiekvieno elemento vidurkiai buvo palyginti su abiem imtimis – dėstytojų ir studentų (1 lentelė).

Lentelėje pateikti duomenys akivaizdžiai parodo, kad svarstant kūrybiškumą (santykius) dėstytojai ir studentai skiriasi savo susikurto dėstytojo įvaizdžiu ir tuo pačiu leidžia pagrįsti pirmąjį teiginį (*studentai mano, kad jie, kaip dėstytojai, būtų kūrybiškesni, nei kūrybiško dėstyto, orientuoto į santykius, atžvilgiu yra jų dabartiniai dėstytojai*).

Analizuojant užduoties poskalę kaip kriterijaus kintamąjį (rezultatai pateikti 1 lentelėje) pasitvirtino antrasis teiginys (*dėstytojai save laiko efektyvesniais dėstytojais, nei studentai mano apie save kaip apie būsimus dėstytojus*).

Pasirodė, kad akademinio personalo orientavimasis į kūrybiškumą ir efektyvumą yra nesuderinamas, t. y. orientavimasis į kūrybišką dėstymą buvo suvoktas efektyvumo sąskaita, ir atvirkščiai. Studentams ši nesuderinamumo tendencija nebūdinga.

4.3. KŪRYBINGO DĖSTYTOJO IDENTIFIKACIJA

Kaip jau minėta ankstesniame skyriuje (žr. 3.2), 26 dėstytojai po apklausos užpildė anketas. Duomenys, pateikti 1 lentelėje, atspindi reikšmingus skirtumus tarp kūrybingų dėstytojų ir visų kitų dėstytojų ir pagrindžia trečiąjį teiginį. Iš tiesų dėstytojai, atrinkti kaip kūrybiško dėstyto atstovai, labiau atspindi studentų požiūrį į kūrybiškumą, o kolegų požiūriu labiau vertinami efektyvumo aspektu.

Šie paskutiniai tyrimo duomenys patvirtina metodikos pagrįstumą (testų rezultatų tikslumas atsižvelgiant į faktinę rašiką) ir įrodo, kad galima identifikuoti subjektus, kurie yra laikomi kaip turintys skirtingą požiūrį ir elgseną. Remiantis šiais duomenimis taip pat galima daryti išvadą, kad kūrybiškam dėstytojui nereikia

4.2. DIFFERENCES BETWEEN STUDENTS AND LECTURERS

Using both subscales (Task/Effectiveness and Relation/Creativity), various analyses of variance were done. Both means, of teachers and students, in each element, were compared, and the results are shown in Table 1.

As may be seen in the table, lecturers and students differ in the way they see themselves as teachers, when referring to creativity (relation) in teaching, thus supporting the first proposition made [*Students think they would be more creative as teachers than their actual lecturers think of themselves, in terms of creative teaching (relation oriented)*].

Considering the task subscale as a criterion variable, and the results shown in Table 1, it is possible to support the second proposition (*Lecturers perceive themselves more effective as teachers, than students think they would be, if they were teachers*).

Orientations towards creativity and effectiveness, among faculty, appeared to be of a mutually exclusive nature, that is, an orientation to creative teaching was perceived as such at the expense of effectiveness, and vice versa. This mutually exclusive tendency was not visible among students.

4.3. THE LECTURERS CONSIDERED AS CREATIVE

As described in the Procedure, 26 lecturers interviewed filled in the questionnaire afterwards. As the results shown in Table 1 demonstrate, differences between scores of creative teachers and normal faculty support the third proposition. In fact, the lecturers selected as examples of creative teaching seem to have a position closer to students, as to creativity in teaching, and to that of their colleagues, as to effectiveness.

This last finding supports the criterion validity of the instrument (accuracy of the test scores in predicting actual performance), as it proves itself able to identify subjects who are recognised as having a different attitude and

1 lentelė. Vidurkio skirtumai elemente, *Kokiu dėstytoju įsivaizduoju save esant – kokiu dėstytoju įsivaizduoju save būsiant: dėstytojų, studentų ir kūrybingų dėstytojų santykių ir užduočių poskalėse*

Table 1. Mean differences in the element, *As I think I am (I would be) as a teacher, between Lecturers, Students, and Creative Lecturers, in the Relation and Task Subscales*

TIRIAMIEJI / SUBJECTS	POSKALĖ / SUBSCALE	N / N	VIDURKIS / M	STANDARTINIS NUOKRYPIS / SD	F / F	PA / PA
Dėstytojai / Lecturers	Santykiai / Relation	854	2.72	.58	71.957	.000*
Studentai / Students		245	2.24	.55		
Kūrybingi dėstytojai / Creative Lecturers		23	2.32	.37		
Dėstytojai / Lecturers	Užduotis / Task	854	1.99	.46	11.553	.000**
Studentai / Students		245	2.16	.56		
Kūrybingi dėstytojai / Creative Lecturers		23	1.91	.34		

*Tukey nelygiaverčių imčių testas / Tukey's Test for Unequal Samples

* Dėstytojai skiriasi nuo studentų $p < .000$, o nuo kūrybingų dėstytojų $p < .031$ / Lecturers differ from Students at $p < .000$, and from Creative Lecturers at $p < .031$

** Dėstytojai ir kūrybingi dėstytojai skiriasi nuo studentų $p < .001$ / Lecturers and Creative Lecturers differ from Students at $p < .001$

sutapatinti savo vaidmens vien tik su dėstytojo arba su studento lūkesčiais; pirmieji labiau linksta į efektyvumą, o pastarieji pirmenybę teikia santykiams. Taigi, atrodo, kad kūrybingo dėstytojo vaidmuo yra apibrėžtesnis, palyginti su mažiau kūrybingo dėstytojo.

4.4. KOKYBINĖ ANALIZĖ

Siekiant gauti suderintą interviu teiginių, kuriuos pateikė kūrybingais laikomi dėstytojai ir atsakymų į anketos klausimus vaizdą, buvo išplėtotas sisteminis požiūris į jų diskursą. Interviu buvo apdoroti statistiniu metodu, naudojamu *atitikimo analizei*, pritaikius SPAD-T⁶ (Lebart, Morineau, Becue ir Haeusler, 1993) ir programinį paketą *Statistika*.

Hair, Anderson, Tatham ir Black (1995) korespondencijos analizę apibrėžia kaip dvipuse sąsaja pasižyminčią metodiką padedančią sumažinti dimensijų skaičių. Remiantis asociacijų būdu tarp objektų ir tyrėjo išryškinomis deskriptyviomis charakteristikomis ar bruožais, ši metodika taikoma suvokimo žemėlapio sudarymo funkcijai. Minėtų autorių teigimu metodikos privalumas yra jos unikalios galimybės pateikti eilutes ir stulpelius (pvz., tiriamieji ir kategorijos) bendroje erdvėje. Tokia metodika paprastai yra taikoma derinant subjektus (tiriamuosius) bei jų poelgius arba rūšis ir jų požymius; šiuo atveju nė vienas iš jų nebuvo pasitelktas, nes išskirti tiriamuosius pagal jų diskursą nebuvo siekta. Šiuo tyrimu planuota gauti jų žodžių suvokimo ir pasakymų žemėlapij pritaikius tyrime naudojamas kategorijas.

Panaudojus interviu nuosekliai žodyno supaprastinimui gautas pirmasis kategorijų tipas, apibūdinamas kaip *tyrimo kategorijos*. Žodynas išanalizuotas pasitelkus atitikimo analizės metodą ir atlikus faktorinę analizę. Siekiant išskirti pagrindines kategorijas, kurios pateikiamos stulpeliais, duomenys apdoroti pritaikius SPAD-T programinį paketą. Interviu taip pat buvo tiriami turinio (angl. *content*) analizės metodu: kiekvienas konteksto vienetas (sakiny, turintis tam tikrą prasmę) buvo registruojamas ir grupuojamas pagal konteksto kategorijas. Po to kiekvienas konteksto vienetas buvo vertinamas pagal visas tyrimo kategorijas, su kuriomis jis buvo susijęs (pvz., „Man reikia daugiau laiko tyrimams“ yra susiję su šiomis tyrimo kategorijomis: *dėstytojas*, *užduotis ir kūrybiškumas*; „Aš laikausi nuošalyje nuo studentų“ yra susijęs su *dėstytojo*, *santykių ir studento* kategorijomis). Kiekvienos kontekstinės kategorijos dažnis buvo skaičiuojamas, remiantis kitomis tyrimo kategorijomis. Paskutiniajame atitikimo analizės etape, pritaikius programinį paketą *Statistika*, buvo siekta sudaryti diskurso suvokimų žemėlapij, pirmo tipo kategorijas pateikiant stulpeliais, o antro – eilutėmis.

behaviour. It also supports the conclusion that a creative teacher does not have to make an option to identify his or her role with the teachers' or students' expectations only; the former are probably more directed to effectiveness in teaching, while the latter prefer relationship. Thus a creative teacher seems to be just someone whose role has a better clarification than the less creative teacher does.

4.4. QUALITATIVE ANALYSIS

In an attempt to provide a picture of the match between the statements (taken out of the interviews) of the teachers considered creative and their results in the questionnaire, a systematic approach to their discourse was developed, by submitting the interviews to the statistical method designated *correspondence analysis*, using SPAD-T⁵ (Lebart, Morineau, Becue & Haeusler, 1993) and *Statistica* software packages.

Hair, Anderson, Tatham & Black (1995), define correspondence analysis as an interdependence technique that facilitates dimensional reduction and conducts perceptual mapping, based on the association between objects and a set of descriptive characteristics or attributes specified by the researcher. According to these authors, the benefits of correspondence analysis lie in its unique abilities for representing rows and columns (e.g., subjects and categories) in a joint space. This method is normally used to match subjects and behaviours, or brands and attributes; in this case none of them applied, as there was no intention to differentiate between subjects, considering their discourse, but just to obtain a perceptual map of their own words and expressions, with the categories used in this research.

The first type of categories, designated as *research categories*, were obtained by submitting the interviews to successive simplifications of the wording used, and then factor analysed by correspondence analysis, using SPAD-T software, to draw up the main categories, used as columns. The interviews were also content analysed, and each unit of context (sentence with a specific meaning) was registered and grouped in a *context category*. Then, each context unit was rated under as many research categories as it was related with (e.g., „I need more time to do research“, relates to *teacher*, *task*, and *creativity* research categories; „I keep myself distant from students“, relates to the *teacher*, *relation*, and *student* categories), and the frequency of each context category, under each research category, was calculated. The first type of categories were used as columns, and the second as rows in a final correspondence analysis, using *Statistica* software package, in order to draw up the perceptual map of the discourse.

As may be seen in the chart (Figure 1), the teacher considered creative places himself or herself in a cen-

⁶ Systeme portable pour l'analyse des données textuelles (Perkeliamas tekstinių duomenų analizės sistema)

⁵ Systeme portable pour l'analyse des données textuelles

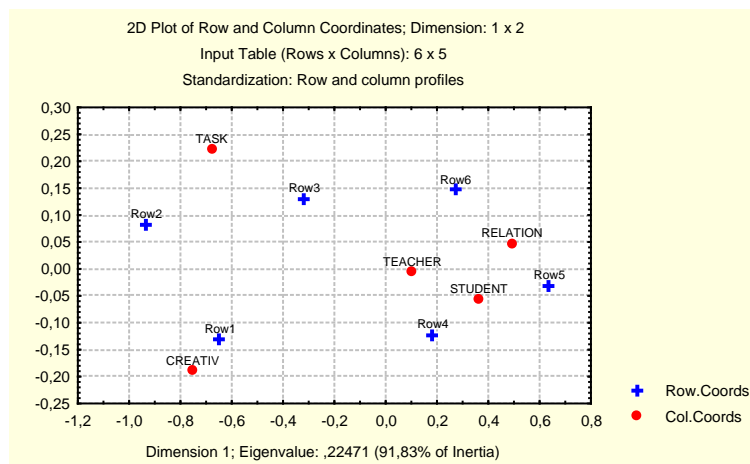
Kaip matyti iš 1 paveikslo, dėstytojas, kuris yra laikomas kūrybingu sutelpa į centrinę erdvės tašką, apibrėžtą dviem ašimis: pagrindine, horizontaliąja (paaiškinančia 91 proc. neatitikimą), kur *santykiai* pavaizduoti viename ašies gale (teigiama), o kūrybingumas kitame gale (neigiama); ir vertikaliąja (paaiškinančia 5 proc. neatitikimą), kur *užduotis* pavaizduota teigiamame ašies gale, o kūrybingumas neigiamame ašies gale.

Ši pasiskirstymo erdvė parodo aiškų tiriamųjų savivokos vaizdą visame spektre, atitinkantį tyrimo rezultatus, aptartus ankstesniame skyriuje.

tral point of a space defined by two axes: the main one, horizontal (explaining 91% of the variance), with *relation* at one end (positive), and *creativity* at the other (negative); the other axis, vertical (explaining 5% of the variance), with *task* at the positive end, and *creativity* at the negative.

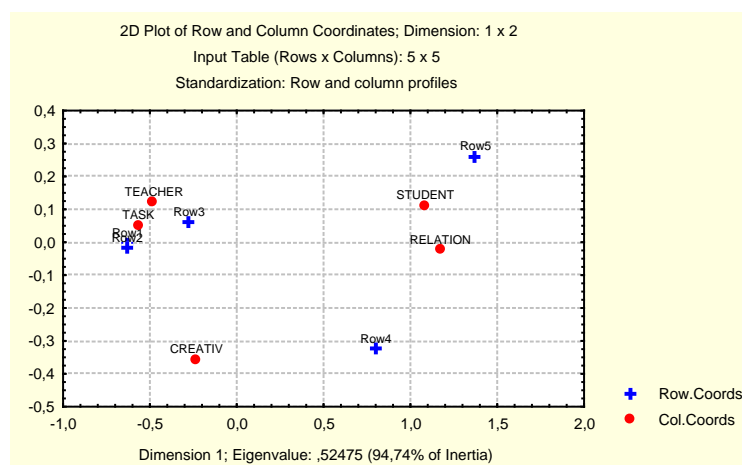
This distribution of space provides a clear picture of how the subjects see themselves in the whole spectrum, in accordance with the findings reported in the previous section.

Figure 1 allow us to visualise how task and relation oppose each other in this perceptual map, as happened



1 pav. Kūrybingų dėstytojų suvokimų žemėlapis: B konteksto projekcija (eilutė) ir tyrimo kategorijos (stulpelis) dviašėje erdvėje
Eilučių įrašai: 1 – kūryba; 2 – darbas už mokyklos ribų; 3 – darbas mokykloje; 4 – skirtingi studentai (reikšmės); 5 – santykiai; 6 – dalyvavimas (studentų)

Figure 1. **Creative Teachers' perceptual map: Projection of B context (row) and research categories (column) in a two-axis space.**
Legend of rows: 1 = creation; 2 = job outside (the School); 3 = job inside (the School); 4 = different students (implications of); 5 = relationship; 6 = participation (of the students).



2 pav. Mažiau kūrybingų dėstytojų suvokimų žemėlapis. Konteksto projekcija (eilutė) ir tyrimo kategorijos (stulpelis) dviejų ašių erdvėje
Eilučių įrašai: 1 – kūryba; 2 – darbas už mokyklos ribų; 3 – darbas mokykloje; 4 – skirtingi studentai (reikšmės); 5 – santykiai; 6 – dalyvavimas (studentų)

Figure 2. **Less Creative Teacher's perceptual map: Projection of context (row) and research categories (column) in a two-axis space**
Legend of rows: 1 = creation; 2 = job outside (the School); 3 = job inside (the School); 4 = different students (implications of); 5 = relationship; 6 = participation (of the students)

1 pav. matyti šios suvokimų schemos *užduoties* ir *santykių* priešpriešos vaizdas, tas pats rezultatas gautas tiriant kiekybiškai ir aprašytas ankstesniame skyriuje; tačiau kūrybiškumas dominuoja pusėje erdvės, apibrėžtoje dviejų ašių, atskleidžianti jo svarbą visoje dėstytojo dimensijos koncepcijoje.

Šešių mažiau kūrybingų, atsitiktinai parinktų dėstytojų diskurso (2 pav.) analizė rodo, kad jų suvokimo schemoje *užduotis* ir *dėstytojas* atsiduria šalia vienas kito. Šioje schemoje dėstytojas netenka dominuojančios padėties, esančios šalia *studentų* ir *santykių*, ir priartėja prie *vaidmens*, kuriame svarbesniu kriterijumi tampa vadovybės arba kolegų nuomonė.

Iš interviu buvo atrinkti keli kūrybiško dėstytojo apibrėžimai, pateikti kai kurių tyrimo dalyvių, pasižyminčių tokia veikla, todėl šie apibrėžimai svarbūs implicitinės teorijos požiūriu – kaip tai daryti. Žemiau pateikiami patys apibrėžimai:

1. Novatoriškas, kūrybingas dėstytojas:

- pasiekęs gero dėstytojo pusiaukelę;
- pirmiausia sugebantis bendrauti;
- tas, kuris palieka pėdsaką;
- „viliojantis“, kuris „uždega“, „užkrečia“, sugeba padaryti studentus dėstomo dalyko entuziastais.

2. Kūrybingas dėstytojas skatintojas:

- tas, kuris gyvena tarp „šviesos“ ir „tamsos“; turi idėją, bet neturi aiškaus tos idėjos vaizdo;
- stengiasi suprasti, ar tai, ką kiekvienas studentas įgyja mokykloje, atitinka jo viltis;
- jam būti padoriam (santykiai) svarbiau nei būti estetiškam (užduotis);
- sugeba suprasti, ką studentas turi pasakyti; ką jis ar ji gali padaryti; kokie jų raiškos būdai.

3. Tipiškas nekūrybingas dėstytojas, atrodo, yra:

- tas, kuris dėstomą medžiagą pateikia visada vienodai, nekreipdamas dėmesio į studentų reakciją; kuris reikalauja iš jų sutelkti dėmesį į faktus ir koncepcijas, o ne klausinėti apie save ir studijuojamą dalyką;
- nuspėjamas žmogus.

5 DISKUSIJA

Šis tyrimas patvirtina, kad studentams, palyginti su jų tikraisiais dėstytojais, *santykių* dimensija dėstytojo procese (kūrybingumas) yra svarbesnė, kai jie įsivaizduoja save būsimais dėstytojais, tačiau kai jie galvoja apie savo kaip dėstytojų efektyvumą, gaunamas atvirkščias rezultatas..

Lisabonos politechnikos instituto studentai ir akademinis personalas skiria nemažai dėmesio įvairioms dėstytojo dimensijoms ir skirtingai suvokia tai, kas sudaro dėstytojo veiklos šerdį: kūrybiškumas jų suprantamas

with the quantitative analysis, in the previous section; while creativity occupies a dominant position in half of the space defined by the two axes, revealing its importance in the conception of the whole dimension of teaching.

Using the discourse of six *less creative teachers*, taken at random (see Figure 2), we may see a perceptual map where *task* and *teacher* appear close together. Here, the teacher leaves the central position, near the students and the relationship, and gets closer to a role where the definition made by peers and superiors is more important.

From the interviews, it was possible to select some definitions of creative teaching, provided by the ones who act as such, and thus have important implicit theories of how to do it. These definitions are separated into different types, as shown below:

1. The *innovative-type* of creative teacher:

- To be half way to being a good teacher.
- A communicator first.
- Someone who leaves his or her mark.
- A seducer, who “inflames”, “infects”, turns the students into subject matter “addicts”.

2. The *facilitator-type* of creative teacher:

- Is to live between light and darkness; to have an idea and not to have a clear image of that idea.
- To try to understand whether what each student takes out of school has to do with his or her wishes.
- Being ethical (relationship), before being aesthetic (task).
- To be able to discover what the student has to say; what he or she is able to do; how his or her expressiveness reveals itself.

3. Finally, the typical *uncreative* teacher seems to be:

- Just someone who delivers the subject matter always the same way, not taking the students’ reactions into consideration; who leads them to concentrate on facts and concepts, instead of questioning themselves and the subject matter.
- A predictable person.

5 DISCUSSION

This study provides evidence to support that students concentrate more on the relationship aspects of teaching (creativity), while imagining how they would be as teachers, than their actual teachers, while the opposite applies as to how effective they think they would be as teachers.

In fact, students and faculty of the Lisbon Polytechnic Institute seem to concentrate on different aspects of teaching and to provide different orientations as to what makes the core of the activity: creativity, seen as the outcome of a successful communication between students

kaip sėkmingo dėstytojų ir studentų bendravimo rezultatas, kur kiekvienam dalyviui yra suteikiama galimybė kūrybiškumo raiškai; efektyvumas apibūdinamas kaip *užduoties* dimensija dėstyimo procese, kur studentas aktyvaus vaidmens neatlieka, o turi tik reaguoti į dėstytojo reikalavimus, pvz., dėstytojo veiksmai yra nukreipti į dėstyimo medžiagos rengimą, sutvarkymą ir pateikimą bei studijų proceso įvertinimą.

Šį dėstyimo koncepcijų atskyrimą patvirtina kiti tyrimo rezultatai, apimantys paskutinį teiginį (*Dėstytojų, kurie yra laikomi kūrybingais, savivoka yra artimesnė studentams dėstyimo kūrybiškumo aspektu, o efektyvumo aspektu jie artimesni kitiems savo kolegoms*). Tad aki-vaizdu, kad dėstytojai, kurie buvo laikomi kūrybingais, nesiskiria nuo studentų savo dėstyimo kūrybiškumo koncepcija, o nuo savo kolegų dėstyimo efektyvumo koncepcija. Nors kūrybingi dėstytojai sudaro mažą grupę palyginti su visa dėstytojų imtimi, skirtumai, patvirtinantys šį teiginį yra pakankamai reikšmingi. Tad galima konstatuoti, kad kūrybingi dėstytojai sugeba geriau apibūdinti savo kaip dėstytojų vaidmenį nei mažiau kūrybingi jų kolegos, be to, jiems pavyksta efektyviau subalansuoti abu veiksnius (kūrybiškumą ir efektyvumą). Atrodo, kad universitetų darbuotojų orientavimasis į kūrybiškumą ir efektyvumą yra nesuderinami, t. y. kai dėstytojas yra linkęs į kūrybiškumą dėstyimo procese, jis tai daro efektyvumo sąskaita, ir atvirkščiai. Studentams, kai jie įsivaizduodavo save dėstytojais, ši tendencija nebūdinga.

Pasitelkus atitikimo analizę, galima vizualizuoti *užduoties* ir *santykių* dimensijos kūrybingų dėstytojų suvokimo žemėlapyje priešpriešą. Panašūs rezultatai buvo gauti atliekant kiekybinę analizę. Kūrybingas dėstytojas, esantis (arti 0.0 – 0.0) suvokimų žemėlapio centre (1 pav.), atspindi rezultatus, gautus atlikus kūrybingų dėstytojų anketinę apklausą. Tie rezultatai rodo, kad kūrybingų dėstytojų dėstyimo *santykių* dimensija buvo artimesnė studentams, o pagal *užduoties* dimensiją artimesnė savo kolegoms. Šis vaizdas padeda suprasti, kaip dėstytojai atskiria kūrybiškumą nuo santykių su studentais ir nuo jų kaip dėstytojų darbo, kiekvienoje dimensijoje laikydami jį esant priešingos krypties. Tai nerodo, kad kūrybiškumas yra supriešinamas su dėstymu, bet jis laikomas pagrindine dėstyimo dimensija. Kūrybiškumas suprantamas kaip izoliuotas reiškinys dėstyimo atžvilgiu, kaip tam tikras tikslas, kurio nei dėstytojai, nei studentai neturėtų siekti dėl jo paties: dėstytojo kūrybiškumo siekis galėtų rodyti jo atskirtį nuo studentų ir nuo dėstyimo, o užduoties siekis atitrauktų nuo kūrybiškumo, susiedamas jį tik su dėstyimo užduoties dimensija.

Šią tendenciją patvirtina dėstytojų, nepatekusių į kūrybingų dėstytojų sąrašą, diskursų analizė. Čia aki-

and teachers, where each player has the opportunity to express freely their own creativity; and effectiveness, seen as the task aspects of teaching, where the student does not play an active part, or has just to respond to the teacher's requirements, e.g. the teacher's actions aimed at preparing, organising and delivering the content materials, and evaluating the learning that has taken place.

This separation of conceptions of teaching is supported by another finding, related to the last proposition made (*Lecturers considered creative by the students tend to perceive themselves closer to students, in creativity in teaching, and closer to faculty, in effectiveness*), where it becomes clear that the teachers who were selected as examples of creative teaching do not differ from students, in their conceptions of creativity in teaching, neither from their peers, in effectiveness. Even though they represent a small group, in comparison with the whole sample of teachers, the differences are significant enough to support the proposition. This reinforces the finding that creative teachers tend to have a better clarification of their role as teachers, than their less creative colleagues, and also that they succeed in balancing both factors (creativity and effectiveness) in a more effective way. In fact, orientation towards creativity and effectiveness, among faculty, seems to be of an exclusive nature, that is, when a lecturer has an orientation to creativity in teaching, this seems to be at the expense of effectiveness, and vice-versa. This tendency is not visible among students, when imagining themselves as teachers.

The correspondence analysis allows us to visualise how task and relation aspects of teaching oppose each other in the creative teachers' perceptual map, as in the quantitative analysis. The creative teacher, occupying a central position (near 0.0 - 0.0) in the perceptual map (Figure 1), reflects the results obtained in the questionnaire by the lecturers considered creative, where they scored similarly to the students, as to the relationship aspect of teaching, and to their peers, as to the task aspect. This configuration also hints at the way these lecturers separate creativity from their relation with the students, but also from their task as teachers, considering it as an opposing direction of each dimension. This does not mean that creativity opposes teaching but rather that it is its main aspect. To them, creativity must be seen as an isolated aspect of teaching, and as a kind of target, which neither the teacher nor the students should pursue for its own sake: moving the teacher towards creativity might imply his or her separation from the students and from teaching, while moving to the task would divert the teacher from creativity, connecting him or her with the task aspect of teaching only.

This trend is confirmed by the analysis made of similar discourses of teachers not selected as examples of creative teaching, in which it is clear (see Figure 2) that

vaizdu (2 pav.), kad priklausydami studijų pasauliui kaip ir kūrybingesni jų kolegos, jie save tapatina ne su šio pasaulio centru, bet įsivaizduoja arčiau dėstytojo užduoties dimensijos (jų „oficialaus“ dėstytojo vaidmens), toli nuo savo studentų.

Iš šių duomenų galima nustatyti bendrą sistemą, kurioje gali vykti vaidmens konstravimas. Turimi duomenys padeda geriau suvokti dėstytojo situaciją, ypač tuomet, kai reikia papildomų pastangų dėstytojui, bandančiam savo vaidmenį apibrėžti nuolat kintančioje studentų visumoje, o ne vien tarp savo kolegų ar iš mokyklinės studento prototipo koncepcijos. Dėstytojas gali laikyti kitus dėstytojus esant „reikšmingu kitu“ ir atitinkamai *prisiimti jų vaidmenį*, ar patalpinti studentus į tą padėtį; jei taip, antruoju atveju reikalingos gerokai didesnės vaizduotės sąnaudos, kurias tektų panaudoti dėl vaidmenų nutolimo ir dėl studentų įvairovės bei kintamo jos pobūdžio. Dėstytojo ir studentų „derėjimasis“ dėl dėstytojo būdo pagrįstumo, yra labai emocionalus, todėl tikėtina, kad tai, kas vyksta vaidmenų formavimosi metu, iš esmės glūdi kažkur už sąmonės ir racionalumo ribų ketinimuose ir bandymuose nuolat atnaujinti kitų žmonių reakcijų į savo reakcijas suvokimą, siekiant, kad tam vaidmeniui būtų pritarta. Dėstytojo vaidmens formavimas, laikant studentus „reikšmingais kitais“ ir neatmetant kitų dėstytojų, kaip vaidmenų, modelio, atrodo, yra pasiekiamas tik nedidelio būrio profesionalų. Šią padėtį bus įmanoma pakeisti peržiūrint profesionalų įsitikinimus apie dėstytojo vaidmenį arba šiuolaikines ateities profesionalų rengimo sistemas. Tik sumažinus nuotolį, tarp dėstytojo ir studento reikalavimų studijoms, bus įmanoma padidinti profesionalų, gebančių išlaikyti „aukso vidurį“ tarp abiejų reikalavimų tipų – t. y. santykių ir užduoties dimensijų, – skaičių.

APIBENDRINANČIOS PASTABOS

Galimybės bendrauti, analizuoti diskursą ir lankytis išskirtinių asmenų, laikomų kūrybiško dėstytojo atstovais, užsiėmimuose padėjo nubrėžti paskutinius šio tyrimo štrichus: suprasti žmonių kūrybingumo ir dėstytojų kūrybiško dėstytojo koncepcijas, jiems patiems būnant gyvais jų pavyzdžiais. Tiriamieji nurodė svarbius ryšius tarp teorijos ir praktikos, tarp teorinių konstrukčių ir žmonių koncepcijų ir pateikė nemažai kūrybiško dėstytojo apibrėžimų ir apibūdinimų.

Stebint pratybas nepavyko išskirti dėstytojo metodikos modelių. Buvo akivaizdu, kad nė vienas iš šių dėstytojų netaikė specifinių metodų ar priemonių, nuolatinio ir iš anksto apmąstyto požiūrio į dėstytoją ir studijavimą. Kai kurie dažniau nei kiti demonstra-

although representing the teaching universe in the same way as their more creative colleagues do, they place themselves not at the center of that universe, but near the task aspects of teaching (their “official” role as teachers), and away from their students.

From these findings it is possible to appreciate the general framework in which the role construction may take place. The results also allow us to develop a better understanding of the teaching situation, especially when dealing with the extra effort that a teacher has to make in the attempt to derive his or her role out of an ever changing student population, instead of from other teachers only, or just from a school's conception of the student's prototype. A teacher may consider other teachers as the *significant other*, and *take their role* accordingly, or place the students in that position; if so, the effort of imagination that has to be made is much stronger, in this latter case, due both to role distance and to the diversity and changing character of the student population. As the “bargaining” that has to be done between teacher and student, so that teaching actions become validated, is highly emotional, it is possible that what happens during role making lies far beyond consciousness and rationality, and mainly in the will and effort to maintain a constant update of the perception of the other's reactions to one's actions, so that role support may be achieved.

The role making of a teacher, keeping the students as the *significant other*, and without rejecting other teachers as role models, seems to be achieved, then, by just a small proportion of professionals, and its perhaps this reality that it will be possible to change, either by reviewing the professional assumptions about a teacher's role, or the present training systems that prepare future professionals. Only by reducing the distance that separates teachers' and students' requirements for education will it be possible to increase the proportion of professionals who are capable of balancing both types of requirements.

CONCLUDING COMMENTS

The opportunity to meet, interview, analyse the discourse, and attend the classes of such interesting subjects as those selected as examples of creative teaching, provided the final touch to this research: the possibility to understand people's concepts of creativity and creative teaching, as seen by those who are its living examples. Up to a point, these subjects provided the necessary links between theory and reality, between scientific constructs and people's concepts, adding some more definitions and descriptions of creative teaching.

As to class observation it was not possible to detect patterns of teaching methodology. It became clear that none of these lecturers used any specific method or tech-

vo sau būdingą stilių, nuolat rūpinosi bendravimu su studentais, nors tas bendravimas ne visada buvo verbalinis, interaktyvus. Tačiau daugelis pasirinkdavo tokį paskaitos tipą, kuris padėdavo jiems atskleisti visus įmanomus savo gebėjimus, kontroliuoti studentų reakciją diskusijų metu ir kalbėtojo bei auditorijos santykius.

Jais remiantis galima teigti, kad kūrybiškas dėstymas laikomas geresnių veiklos būdų paieška (efektyvumu) profesionalo vaidmenį apimančios sistemos rėmuose, kai studentai yra laikomi pagrindiniu tikslu. Jei bendravimo procesas yra sėkmingas, šios pastangos studentų yra suvokiamos kaip naujovė ir laikomos vertingomis, padedančiomis jiems tobulėti ir pasirengti naujiems iššūkiams. Abi tiriamos grupės – studentai ir dėstytojai – linkę priskirti vieni kitiems nuopelnus, kodėl iš jų sąveikos gimsta kūrybingi darbo vaisiai.

Kai studentas tampa aktyviu studijų dalyviu ir stimulu (pranc. *raison d'être*) efektyvumo paieškose, tuomet dėstytojo efektyvumo požiūris transformuojasi į kūrybiškumą. Kūrybiškumas būdingas ne dėstytojui ar studentui atskirai paimtiems, bet jų abipusei sąveikai. Tai rodo, kad Csikszentmihalyi koncepcija jog *kūrybiškumas slypi ne atskirai paimtų kūrėjo ir kūrybos rezultato sąveikoje, bet kūrėjo ir tos srities vartotojo sąveikoje, kur pastarasis originalų „kūrinių“ pasirenka arba jį atmeta*, yra pagrįsta.

Šis tyrimas leidžia iškelti prielaidą, kad daug svarbiau suvokti tai, kaip reikia konstruoti dėstytojo vaidmenį ir kad bendravimas su studentais yra svarbesnis nei kūrybiškų dėstymo būdų taikymas.

Paul Torrance (1995) teiginys, kuriuo pradeda šis straipsnis *Iškilūs dėstytojai turės susitaikyti su lemtimi būti sukompromituoti, izoliuoti, gauti mažesnę atlyginimą ar net būti atleisti iš darbo* ir po to šiame straipsnyje keliami klausimai gali pasitarnauti kaip ateities kitimų vizija. Studentų tyrimo metu pasirinkti kūrybiški dėstytojai neatitinka to ekscentriško įvaizdžio, kurio pavyzdys yra Robin Williams sukurtas vaidmuo filme „Mirusiųjų poetų visuomenė“. Nors integracijos ir priėmimo į organizaciją aspektai išsamiai neanalizuoti, tačiau buvo aišku, kad jie puikiai atitiko kolegų ir administracijos turimą aukštojo mokslo dėstytojo „elgsenos“ įvaizdį. Kolegos gali jiems pavydėti, bet neatmesti jų dėl kompetentingumo stokos ar dėstytojo vaidmens neatitikimo. Jei jie būtų atmetami dėl žmogiškojo pavydo, tuomet studijų sistemoje būtų sudėtingiau kūrybiškumą demistifikuoti, pripažinti ir gerbti, o tai šiuo tyrimu ir buvo bandoma įrodyti.

nique, or a constant and thoughtful approach to teaching and learning. Some, more than others, exhibited a personal style where communication with the students seemed to be a constant worry, even though it was not always verbal interactive communication. In fact, many of them seemed to have made an option for the lecture type of lesson, while using all possible skills to detect the students' reactions to the talk, in a sort of performer-public rapport.

Through them it was possible to confirm that teaching creatively is seen by its agents as the search for doing things better (effectiveness), within the framework of a professional role definition, while keeping the students as the main target. And that if the communication process is successful, that attempt is perceived by the students as novel and valuable, in helping them to develop and to be ready to face new challenges. Both players - students and lecturers – tend to attribute to each other the reasons why creative products result from their interaction.

That is why the teacher's view of effectiveness transforms itself into creativity when the student is considered as an active player, and as the *raison d'être* of the search for that effectiveness. Creativity, though, lies not in the teacher, nor in the student, but in the interaction between the two, therefore demonstrating the validity of Csikszentmihalyi's conception that *creativity is located in neither the creator nor the creative product but rather in the interaction between the creator and the field's gatekeeper who selectively retains or rejects original products*. This research suggested that it seems more important to understand what is involved in the construction of the role of teacher, and in the communication process with the students, rather than exploring creative ways to present subject matter to students.

As to Paul Torrance's (1995) observation, which opened this paper, *Great teachers will have to live with the fate of being fired, discredited, isolated or their funds being withdrawn*, and to the questions that followed, we hope that this research can be used as a contribution to changing that fate in the future. In fact, the creative teachers selected by the students in this research did not correspond to the image of eccentricity as, for example, the one that Robin Williams plays in the film *The Dead Poets' Society*. And even though the aspect of organisational integration and acceptance was not fully analysed, it became clear that they fitted in perfectly in the ways a higher education teacher is expected to "behave" by peers and administration. They might be envied by their peers, but not rejected because of incompetence or lack of conformity to a teacher's role.

If rejection may also occur because of the mechanisms underlying human envy, this will become more difficult if creativity in teaching is demystified, recognised and praised by the educational system, as this research tries to justify.

LITERATŪRA / REFERENCES

- Abeles H. F. (1997). Student perceptions of characteristics of effective applied music instructors// *Journal of Research in Musical Education*, 23, p.147–154.
- Alencar E. (1994). Creativity in the Brazilian educational context: Two decades of research// *Gifted and Talented International*, 9, p. 4–7.
- Amabile T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Baer J. (1997). *Creative teachers, creative students*. Boston, M. A.: Ally & Bacon.
- Cropley A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Csikszentmihalyi M. (1991). Systems view of creativity. In Sternberg R. S. (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, p. 325–340.
- Gammack J. G., Stephens R. A. (1994). Repertory grid technique in constructive interaction. In Cassel C. & Simon G. (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage, p. 72–91.
- Hair J. F., Anderson R. E., Tatham R. L., Black W. C. (1987). *Multivariate data analysis* (4th Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Isaksen S., Parnes S. (1992). Curriculum planning for creative thinking and problem solving. In Sidney S. Parnes (Ed.), *Source book for creative problem-solving*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation, p. 422–441.
- Jesuino J. C. (1987). *Processos de liderança [Leadership processes]*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kanter Rossabeth M. (1983). *The change masters*. New York: Simon & Schuster.
- Kasof J. (1995). Explaining creativity: The attributional perspective// *Creativity Research Journal*, 8, p. 311–365.
- Kaufman G. (1993). The logical structure of creativity concepts: A conceptual argument for creativity as a coherent discipline. In Isaksen S. G., Murdock M., Firestein R., Treffinger D. (Eds.), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, p. 141–158.
- Kelly G. A. (1963). *A theory of personality*. New York: Norton.
- Kokot S. J., Colman J. (1997). The creative mode of being// *The Journal of Creative Behavior*, 31, p. 212–226.
- Lebart L., Morineau A., Becue M. & Haeusler L. (1993). *Introduction à SPAD-T intégré: Version 1.5 PC*. Saint-Mandé: Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquées.
- Long J. S. (1983). *Confirmatory factor analysis*. London: Sage.
- Mackinnon D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. Buffalo: NY. Bearly Limited.
- Money S. M. (1992). *What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness*. ERIC 1992-9/6 Reports – Research, p. 143.
- Rogers E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press
- Runco M. (1998). Book review// *The Journal of Creative Behavior*, 32(2), p. 92–95.
- Sanford J. A. (1998). *Evil: The shadow side of reality*. New York: The Crossroad Publishing Company.
- Sousa F. C. (1999). *Creativity and effectiveness in teaching: Perceptions of students and lecturers of the Lisbon Polytechnic Institute*. Unpublished Doctoral Dissertation. Lisbon: ISCTE. Available at Database ERIC, Ed 446483.
- Spector B. (1983). *An analysis of factors encouraging creative teachers to leave the classroom*. Paper presented at the University of South Florida College of Education. Tampa, Florida 33620.
- Spence W. R. (1994). *Innovation: The communication of change in ideas, practices and products*. London: Chapman & Hall.
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture// *The Journal of Psychology*, 36, p. 311–322.
- Stein M. I. (1984). *Making the point*. NY: Bearly limited.
- Stein M. I. (1994). *Stimulating creativity* (Vol. I). New York: Academic Press, Ltd. (Original work published 1974)
- Stewart V., Stewart A., Fonda N. (1981). *Business applications of repertory grid*. London: McGraw-Hill.
- Sundre D. (1990). *The identification of the significant dimensions of faculty scholarship*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, Boston.
- Torrance E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Torrance E. P. (1968). *Education and the creative potential*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Torrance E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Northwood, NJ: Ablex Publishing Company.
- Torrance E. P., Myers R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Trow M. (1997). The politics of motivation: A comparative perspective. In Best J. L. (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, p. 382–407.
- Walberg H. J. (1991). Creativity and talent as ways of creativity. In Sternberg R. S. (Ed.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge, NY: Cambridge University Press, p. 340–362.
- West M. A., Farr J. L. (1990). Innovation at work. In West M. A. & Farr J. L. (Eds.), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley & Sons, p. 3–15.
- Woodman R. W., Schoenfeldt T. (1989). Individual differences in creativity: An interactionist perspective. In Glover J. A., Ronning R. R. & Reynolds C. R. (Eds.), *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press, p. 77–93.
- Zeichner K. M., Liston D. P. (1996). *Reflective teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

*Jteikta 2006 m. lapkričio mėn.
Delivered 2006 November*

FERNANDO CARDOSO DE SOUSA
Mokslinių interesų kryptys:
kūrybingumas, ugdymas, organizacijos,
lyderiavimas, tyrimo metodai.

FERNANDO CARDOSO DE SOUSA
Research interests:
creativity, education, organizations, leadership,
research methods.

Superior D. Afonso III institutas

Instituto Superior D. Afonso III

8100-641 Loulé, Portugal
cardoso_sousa@hotmail.com